el uso didáctico del juego, el juego y el aprendizaje, los tipos de juego (dramático, de construcción, de reglas, etc.), el juego como recurso y como contenido, el juego al que hay que domesticar para que enseñe bien y el juego que hay que defender de la malvada pedagogía, el juego y "lo lúdico", el rol del docente en el juego, el diseño de escenarios de juego, la planificación del juego, la ¡evaluación! del juego, el juego como derecho, las representaciones sociales o infantiles acerca del juego… en fin.

cosas de *comer*, las cosas de *usar* y las cosas de *mirar*.

> Las «cosas de comer» sirven para mantener la vida; las «cosas de usar» sirven para mantener la sociedad; las «cosas de mirar» sirven para mantener el «mundo».[1]

¿A qué género de cosas pertenecerían las cosas "de jugar"?

juguetes *de diseño*

juguetes *de encuentro*

con "cosas de jugar" no me refiero sólo a los juguetes.

un perro que busca un palo, el boleto del tren minuciosamente plegado o descuartizado por las manos del pasajero absorto en el paisaje, la cortina que el viento mece y se nos regala en la siesta como espectáculo sublime, las nubes con sus formas parecidas a adivinanzas, y ya sabrán ustedes cuántas cosas más.

no cabe duda de que las cosas de jugar son cosas de mirar. Porque son maravillas, porque sirven, en efecto, para mantener el mundo y para inventar mundos en cada momento de juego.

Porque el juego, en este punto, es la versión infantil del estudio, esa relación afectiva, amorosa y gratuita que mantenemos en la escuela con las cosas.

…que serían "cosas de comer", porque el juego es un derecho, como lo son el alimento, el techo, el descanso. Y que jugar es (o debería ser) para los chicos, una necesidad básica. Y no está mal el argumento, pero debería poder pensarse por separado la cuestión del juego en el jardín de la cuestión del derecho a jugar, pues son barrios bien diferentes dentro del mundo lúdico. El derecho al juego pone al acto de jugar en la posición de un bien público que debe ser repartido, garantizado, alojado por las políticas. Pero el juego no puede repartirse como el alimento, apenas pueden impulsarse condiciones favorables para que suceda. Y en la sala, donde las condiciones del juego ya están dadas, el paso siguiente es alejarse de una visión materialista del juego, esa que lo considera análogo al acceso a los mejores juguetes o lo asocia a métodos revolucionarios para que el juego desarrolle éstas o aquellas competencias. En fin, el juego hace bien en alejarse de las cosas de comer, de la voracidad del consumo.

---

[1] Alba Rico, S. (2004) El mundo en guerra: consideraciones sobre el derecho a la normalidad, en Capitalismo y nihilismo, y también disponibe como artículo en Rebelión, en - https://rebelion.org/el-mundo-en-guerra-consideraciones-sobre-el-derecho-a-la-normalidad/ [«bienes universales», «bienes generales» y «bienes colectivos» / cosas de comer, de usar, de mirar]

Tampoco faltará quien señale, desde una postura más o menos psi, que las cosas de jugar son "cosas de usar", porque los juguetes se usan, cumplen una función en el mundo imaginario y simbólico de la niñez. Pero además de eso, de que permanecen y se gastan, de que si se rompen, se reponen, sirven para acercar al niño al mundo de los signos, le permiten asimilar lo real. Y tampoco está mal el argumento, pero se expone a otro riesgo: el (tan mentado) asunto del juego funcional a un objetivo, del juego que "conviene, porque…". La relación entre un juguete y un efecto está más en el acto de jugar que en el diseño del juguete

Eso no significa que quienes tienen la vocación o la oportunidad de crear juguetes no los piensen abiertos a ciertas hipótesis de juego, dispuestos, digamos, a ciertas experiencias. Pero la ecuación no es exacta. Puede servir a los diseñadores de juegos para pensar mejor sus juguetes, pero no me convence de ubicar a las cosas de jugar como cosas "de usar".

Lajonquiere bicicleta

Roland Barthes, en sus mitologías, critica los juguetes franceses de su tiempo, porque todos son figurativos, cosas en miniatura: maletas de médico, cocinitas, camioncitos, etc. Y Al prefigurar de este modo tan literal el universo adulto, prepara al niño para que las acepte, para que sea incapaz de cuestionarlas:

(…) le genera, aun antes de que reflexione, la seguridad de una naturaleza que siempre ha creado soldados, empleados de correos y motonetas. El juguete entrega el catálogo de todo aquello que no asombra al adulto: la guerra, la burocracia, la fealdad, los marcianos

Freire distingue entre dos tipos de curiosidad, una curiosidad ingenua, "de la que resulta indiscutiblemente un cierto saber, no importa que sea metódicamente no riguroso, y que es la que caracteriza al sentido común, al saber hecho de pura experiencia", y una curiosidad epistémica, rigurosa, diríamos científica.[2] Cabe observar que la línea en la que avanzan esas dos formas de la curiosidad es una que va desde la mirada infantil hacia el pensamiento adulto.

Si hay algo que los objetos abiertos promueven, entonces, es una curiosidad que elude, insurgente y rebelde, las determinaciones del mundo.

el juego, en el jardín, pierde mucho si se lo mira bajo la lupa del aprendizaje, y en cambio crece y se amplifica si se lo piensa como espacio abierto de relación con el mundo. O dicho de otro modo: pierde si se lo atraviesa compulsivamente con la pregunta ¿qué contenidos puntuales está aprendiendo el niño mientras juega? Y se enriquece si se lo interroga de un modo más abierto, por ejemplo: ¿Hacia qué lenguajes, modos de relacionarse, modos de pensar, estéticas, experiencias desafiantes se siente invitado a sumergirse el niño, mientras juega?

> Mirando jugar a un niño puede decirse: "Ramiro es un niño alegre (aquí la directora corregirá: "se muestra" alegre), entra al jardín y cuelga su mochila, a la hora de pintar elige sus colores preferidos, es capaz de reconocer las letras de su nombre, disfruta y participa de las actividades, colabora en tareas grupales, logra establecer relaciones con

[2] Freire, P. (2004) Pedagogía de la autonomía, Sao Paulo: Paz e terra.

> sus pares, en las conversaciones grupales comparte sus experiencias personales, espera su turno para hablar, es capaz de respetar normas, cuida los materiales, es muy curioso, muestra gran entusiasmo. Aún trabajamos en lograr…”.

¿Les suena? Es la descripción de un sujeto, hecha desde afuera, por un observador, que realiza cierta contabilidad de lo que Ramiro hace, es capaz, siente (o se supone que siente), logra, etc. Una especie de naturaleza muerta: hay dos flores azules, hay una naranja, hay un mantel un poco arrugado, falta luz. Habla del niño como de un florero. Y creo que esta descripción, llena de ajenidad, se relaciona con la idea de que, en el jardín, cuando los chicos juegan (y jugar es, o debería ser, una de las cosas que más hacen) lo hacen para “aprender”, para “lograr cosas”, para “adquirir” habilidades medibles y evaluables. Despojar al juego de ese mandato digestivo, correrlo de esa funcionalidad con las cosas “de comer”, podría resultar en un informe que hiciera, no ya una descripción de las cosas que caben en Ramiro, sino el relato de una experiencia en la que el aprender, el jugar, el estar juntos y el encontrarse se convierten en un texto más narrativo, que nos implica. Entonces uno leería algo más parecido a:

> “En este período nos involucramos en el proyecto titulado ´Las cartas dibujadas´, en el que intercambiamos dibujos con los chicos de la sala de al lado. Pude ver allí que Ramiro dibujaba sus cartas con toda ceremonia, y que al poner el dibujo en el sobre (…). Viéndolo jugar con (…) muchas veces me he preguntado: ¿porqué…? He notado un cambio interesante en sus juegos y en los materiales que usa: (…). Un día, me preguntó: (…), y eso me hizo pensar que…